



Administração Pública e Gestão Social
E-ISSN: 2175-5787
apgs@ufv.br
Universidade Federal de Viçosa
Brasil

Muzzio de Paiva Barroso, Henrique César
Bourdieu, Capital Escolar e a Mobilidade Social: A Percepção de Estudantes Africanos do
Curso de Administração Pública da UNILAB
Administração Pública e Gestão Social, vol. 6, núm. 4, octubre-diciembre, 2014, pp. 187-
194
Universidade Federal de Viçosa
Viçosa, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351556450006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Bourdieu, Capital Escolar e a Mobilidade Social: A Percepção de Estudantes Africanos do Curso de Administração Pública da UNILAB

Bourdieu, Educational Capital and Social Mobility: The Perception of African Students Course of Public Administration of the UNILAB

Henrique César Muzzio de Paiva Barroso

Doutorado em Administração Brasil, Professor Adjunto, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, henrique.muzzio@ufpe.br
<http://lattes.cnpq.br/1042906766573631>

Resumo: Este trabalho objetiva analisar as expectativas de mobilidade social de jovens alunos africanos que migram para o Brasil para fazer um curso de administração pública. Decorrência da ampliação de intercâmbio acadêmico entre países do hemisfério Sul, esse exemplo contempla uma prática difundida de transformação social com a educação. Bourdieu (2007) analisa a distinção social e defende uma limitação do capital escolar em promover a mobilidade social, sendo mais importante o capital familiar. A partir de um estudo qualitativo, com o uso de entrevistas e análise de discurso, investigamos as expectativas de mobilidade social dos respondentes. Os resultados mostram uma expectativa de mobilidade social e uma busca por uma transformação social. Uma condição diferenciada para os países africanos pode contrapor a teoria de Bourdieu, focada na sociedade francesa, dotada de uma inflação de diploma diferente dos países desses estudantes.

Palavras-chave: Capital escolar; Bourdieu; Intercâmbio acadêmico; Estudantes africanos.

Abstract: This paper analyzes the expectations of social mobility of young African students who come to study public administration in Brazil. Result of the expansion of academic exchange between countries of the South, this example includes a widespread practice of social transformation through education. Bourdieu's Theory of social distinction argues that social position depends on the family and not the educational capital. From a qualitative study, using interviews and discourse analysis, we investigated the expectations of social mobility of respondents. The results show an expectation of social mobility and a search for a social transformation. A differentiated condition for African countries may oppose the theory of Bourdieu, focused on French society, and endowed with a degree of inflation, unlike countries such students.

Key-Words: Educational capital, Bourdieu, Academic interchange, African students.

Texto completo em português: <http://www.apgs.ufv.br>
Full text in Portuguese: <http://www.apgs.ufv.br>

Introdução

Já há alguns anos, parece haver um reordenamento na geopolítica mundial, com uma maior evidência de países em desenvolvimento, tais como os chamados BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), que assumem um papel global cada vez mais ativo. Tal realidade modifica o clássico, e ainda predominante, fluxo Norte-Sul em diversas áreas sócio-econômicas, ampliando assim o percurso Sul-Sul.

Nesta ordem, o Brasil busca expandir sua importância mundial, através de diversas ações que envolvem países do hemisfério Sul, historicamente menos desenvolvido, em uma espécie de diplomacia de solidariedade (Santos, & Carrion, 2011).

O Governo brasileiro ampliou o apoio a alunos estrangeiros criando instituições com vocação para o exterior. Exemplos disso são a Universidade Federal da Integração Latino-Americano (UNILA) e ainda, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Tais iniciativas ampliam o intercâmbio acadêmico, fenômeno que tem se intensificado nos últimos anos, mundialmente e no Brasil (Institute of International

Education [IIE], 2013; Lima, & Maranhão, 2009; Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO], 2011; Zamberlan, Corso, Bocchi, Filippin, & Kulkamp, 2009).

Todavia, o processo migratório de estudantes é dotado de adversidades, tais como, as adaptações culturais e o distanciamento no núcleo familiar, mas também é permeado de expectativas por uma ação bem sucedida que possa significar uma nova realidade social.

No que diz respeito aos alunos africanos, são comuns as dificuldades educacionais enfrentadas por muitos países desse continente (Ferreira, 2005), mais fortemente, no ensino superior. Ressaltamos que o estudante africano é estigmatizado no Brasil como uma pessoa dotada de reduzido capital econômico, porém, o mesmo pode ser de estrato social médio ou superior em sua realidade social, sendo sua vinda motivada pelo reduzido acesso ao ensino superior ou por expectativas profissionais.

Especificamente para os alunos africanos de língua portuguesa, a UNILAB surge como uma oportunidade de continuar os estudos superiores, dado que, nesses países, não há ofertas

Correspondência/Correspondence: Henrique César Muzzio de Paiva Barroso, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Ciências Administrativas. Av. dos Funcionários, s/n/Cidade Universitária 50740580 - Recife, PE – Brasil, xTelefone: (81) 21268368
henrique.muzzio@ufpe.br



Avaliado pelo / Evaluated by Double Blind review system - Editor Científico / Scientific Editor : Magnus Luiz Emmendoerfer
Recebido em 20 de janeiro, 2014; aceito em 31 de julho, 2014, publicação online em 01 de outubro, 2014.
Received on January 20, 2014; accepted on July 31, 2014, published online on October 01, 2014.

suficientes para suprir as demandas sociais para este nível de ensino. Esta ação, ainda que de difícil efetividade, pode desencadear uma acumulação de capital econômico (recursos patrimoniais) e de capital cultural, ou seja, conjunto de qualificações produzidas (nesta ótica) pelo sistema escolar (Bourdieu, 2007).

Esse trabalho tem como objetivo, analisar as expectativas de mobilidade social de jovens alunos africanos de língua portuguesa que migram para o Brasil para fazer um curso de administração pública, sob a luz da teoria do capital cultural de Pierre Bourdieu. A pesquisa foca na experiência da UNILAB e está relacionada a um fenômeno crescente, o intercâmbio acadêmico no contexto Sul-Sul. Justifica-se essa escolha em função da carência na literatura organizacional, de análises que versem sobre cursos de administração pública no Brasil, envolvidos em intercâmbio internacional, e o que eles podem representar para discentes estrangeiros de nações não desenvolvidas.

Esse artigo conta com mais cinco partes, além desta introdução. Inicialmente, é feita uma concisa explanação sobre a trajetória do curso de administração pública no Brasil. A seção seguinte apresenta uma resumida explanação sobre a UNILAB. Em sequência, apresenta-se a perspectiva teórica que subsidia a análise. No item seguinte, são especificadas as diretrizes metodológicas seguidas. Posteriormente, é feita a análise dos dados colhidos no campo, através das categorias elegidas. Finalmente, são feitos os comentários adicionais para o fechamento do artigo.

O Ensino de Administração Pública no Brasil - uma breve explanação

O ensino de administração públicas no Brasil remonta à década de 1950 com a criação da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), vinculada à Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 1952. Nos dez anos seguintes, surgiram escolas em vários estados brasileiros, tais como, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Federal da Bahia, a Universidade Federal de Pernambuco e a Universidade Estadual do Ceará (Coelho, 2006). Essa situação de expansão perdurou até um período de crise (Madureira, 2005) no campo ao longo dos anos 1980/90, em decorrência de uma turbulência que passara o próprio Estado brasileiro. Coelho (2006) estabelece um quadro analítico do campo no Brasil dividido em três etapas – Ciclo 1 (1952-1965): marcado pela fase de expansão; Ciclo 2 (1966-1982): caracterizando o auge de 1966 até a fase pré-crise do anos 1980; Ciclo 3 (1983-1994): distinguido pela extinção do curso da EBAP, para o autor, fato emblemático da crise na área, até um possível retomada, segundo ele, com a criação dos cursos da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e da Fundação João Pinheiro (FJP).

A retomada também sofreu influência, a partir da segunda metade da década de 1990, com a Reforma do Estado e as ideias do *new public management* (Bresser-Pereira, 2006), que, de certa forma, contribuíram com a revitalização do ensino de administração pública no Brasil.

Embora revitalizado, o ensino brasileiro de administração pública ainda é objeto de críticas. Coelho (2008) afirma que o campo é dotado de assimetrias de informação, possui identidade difusa, tem carência de tecnologias próprias ou adequadas e possui ínfima base acadêmica. O autor aponta vários problemas pertinentes ao curso de administração pública e aos seus egressos, dentre eles: desgaste da imagem do Estado, perspectiva de trabalho nebulosa, falta de identidade do ensino, mitemismo como curso de administração de empresas, escassez de material didático, carência de corpo docente, falhas na interface entre teoria e prática. Segundo o autor, estes problemas acabam por deslocar o egresso do curso de administração pública para o setor privado (Coelho, 2008).

De acordo com Fadul, Silva e Silva (2012), há uma vinculação forte entre a produção científica da área de administração pública e as agendas de governo, sem que a administração pública conseguisse desenvolver uma agenda de pesquisa própria para a área. Há uma ausência de cursos específicos de administração pública em nível de graduação e também de pós-graduação, o que reduziria as possibilidades de crescimento da área. São poucos os grupos de pesquisas específicos em administração pública encontrados no país e pesquisadores concentrados em pesquisas neste campo.

Ainda que existam dificuldades e desafios no ensino da administração pública, eventos recentes reascenderam o debate no campo. A reforma do estado e o gerencialismo a ela associado (Bresser-Pereira, 2006) e mesmos os críticos desta reforma que defendem uma nova perspectiva de gestão pública, a administração pública societal (Paula, 2005), deram novo impulso aos debates na área.

Este movimento positivo coloca novas luzes ao campo de administração pública e pode fomentar novos debates que lancem ideias emergentes com grande impacto social. A valorização dos cursos de gestão pública reflete a própria valorização do ambiente público como um meio eficaz de desenvolvimento social. A atração de estudantes internacionais é outro exemplo do potencial deste campo e colabora com este macro processo de enriquecimento recente dos cursos de gestão pública no Brasil.

A proposta da UNILAB – um breve comentário

Em outubro 2008 foi criada a Comissão de Implantação da UNILAB, instituída pela Secretaria de Educação Superior (UNILAB, 2013). A criação ocorreu através da Lei N° 12.289 de 20 de Julho de 2010 (2010). Foi escolhido como sede e foro institucional da UNILAB o município cearense de Redenção, reconhecido como a primeira cidade brasileira a libertar os seus escravos, fato histórico que influenciou, simbolicamente, esta escolha, demonstrando uma intenção de resgate e de cooperação com o continente africano.

A UNILAB possui o intuito de ampliar a integração com os países lusófonos, mais precisamente, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP, 2012). A atuação da UNILAB está calcada em quatro pilares: O primeiro pilar prevê a criação de uma Rede Nacional de Instituições da qual farão parte aqueles

organismos atuantes no Brasil que desenvolvem ações de cooperação internacional com os países de língua portuguesa. O segundo pilar se centra na constituição de uma Rede Internacional de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). O terceiro pilar da estratégia UNILAB de Cooperação Sul-sul objetiva a criação e o fortalecimento de espaços de Educação à Distância e Inclusão Digital nas IPES. O quarto pilar relaciona-se diretamente com a mobilidade do corpo docente e discente das IPES (UNILAB, 2011).

A formação superior, o intercâmbio e a mobilidade social

É um conhecimento comum relacionar a formação superior a novas oportunidades de emprego, renda e ascensão social (Passo, & Gomes, 2012; Rezende, 2009; Saint Martin, 2004), bem como, tal fenômeno ser um importante vetor de participação social e política (Vasconcelos, 2014). Se esta formação ocorre em outra nação, podemos afirmar que há ainda, um ganho multicultural pelo indivíduo, que tem a oportunidade de assimilar ou vivenciar outras visões de mundo e outras realidades sociais, o que provavelmente, enriquece sua formação técnica. Esta estratégia tem sido usada ao longo do tempo por elites que buscam postergar para as gerações futuras o status socioeconômico alcançado, como é exemplificado no caso brasileiro em Nogueira (2004). Segundo a teoria liberal, a educação é considerada uma via para a mobilidade social e a chave de progresso individual e social (Emediato, 1978). Ainda que possamos interpretar esta relação como reducionista, por exemplo, quando levamos em consideração a ideia de Bourdieu (2007) sobre a importância da classe social do indivíduo, ela não pode ser completamente descartada.

O intercâmbio educacional é um meio para ter acesso a um conhecimento transformador que deve ser visto como algo além de uma simples cooperação internacional. De forma ampliada, ele pode ser interpretado como a inserção de uma dimensão internacional ou intercultural em todos os aspectos da educação e da pesquisa, promovendo uma circulação do saber (Castro, & Cabral, 2012). Nesta ótica, o intercâmbio tem a possibilidade de ampliar os resultados educacionais de mobilidade social, se entendido que ele amplifica as trocas culturais.

Bourdieu (2007) trabalha com três conceitos basilares: o capital cultural, o capital econômico e o capital escolar. A teoria do capital cultural de Bourdieu versa sobre as práticas culturais, que são um produto (ou sofre forte influência) de esquemas cognitivos valorizados e afetivos que podemos entender como disposições. O autor apresenta a noção de capital cultural que um indivíduo é detentor a partir de sua origem social (mais precisamente, a profissão do pai) e do capital escolar. O capital cultural será então estabelecido através da transmissão acumulada pela família e da transmissão escolar, formalizada em títulos escolares. A posse desse capital “define o pertencimento à classe e cuja distribuição determina a posição nas relações de força constitutivas do campo do poder e, por conseguinte, das estratégias suscetíveis de serem adotadas nessas lutas” (Bourdieu, 2007, p. 296).

Há modos distintos de aquisição da cultura, o aprendizado total, assimilado de forma precoce e insensível desde a pequena

infância no seio da familiar, e aquele difundido pela aprendizagem escolar, que completa o primeiro. Há ainda o aprendizado tardio, metódico e acelerado, de menor efetividade, em razão de sua condição “treinada, não natural”.

Neste sentido, para aqueles que não possuem uma alta posição no espaço social, uma chance (ainda que reduzida) de mobilidade social estaria mais dependente do capital escolar, estabelecido por títulos escolares, ou seja, quanto mais anos de estudo e maior nível formal de ensino, maior o capital escolar, capital esse que possui um potencial em se transformar em capital financeiro.

Mas, ainda que o indivíduo de classes menos favorecidas alcance um elevado capital escolar, isso não seria garantia de ascensão social. Para Bourdieu (2007), os melhores empregos e os salários mais elevados seriam conseguidos pelos indivíduos de classes mais altas, em função da capacidade de maior valorização de seu diploma, em razão do capital cultural/familiar favorecer as relações que levam a esse resultado superior. Essa condição acaba por perpetuar uma relação de poder e uma ordem social que privilegia a classe já superiora do estrato social (Vaara, & Faÿ, 2011). Mas estudos empíricos levam a resultados não tão determinantes na relação de classes. Por exemplo, Lemos, Neves, & Rodrigues (2013), contrariam a tese bourdiesiana quando evidencia a importância do capital escolar de trabalhadores brasileiros, adquirido em uma universidade de renome, em galgar espaços organizacionais que permitiram o que os autores chamaram de uma “inserção qualificada” no mercado de trabalho e uma decorrente ascensão social.

As famílias e os indivíduos possuem estratégias de reprodução com o objetivo de conservar ou ampliar seu patrimônio e, consequentemente, manter ou melhorar sua posição na estrutura de relações de classes. Tal estratégia depende do volume e da estrutura do capital inicial e do peso dos capitais culturais, econômicos e sociais na estrutura patrimonial, bem como, do sistema dos instrumentos de reprodução social. Esses agentes buscam constantemente reconverter seus capitais para aquele tipo de capital específico que lhes seja mais rentável ou útil nessa relação, porém, isso não deve ser confundido com aquilo que é chamado, segundo o autor, do ingênuo movimento de mobilidade social, fato difícil de acontecer, dado que, o que ocorre, é um deslocamento vertical (no mesmo campo) ou horizontal (reversão de um capital em outro), mas que não possuem a capacidade de modificar a estrutura social.

As estratégias de reconversão do capital estão diretamente relacionadas a uma valorização do capital escolar por setores médios da estrutura social, que vêm na aquisição do diploma um meio de tentar ascender na estrutura social. Isso levou a uma “inflação de diplomas”, a partir do movimento daqueles que já possuíam um determinado capital escolar, para manter certa raridade de seus diplomas com a aquisição de graus mais elevados de capital escolar na França da segunda metade do Século XX (Bourdieu, 2007).

nas camadas sociais médias, portanto, valores educacionais são mais difundidos do que nas classes

populares e os meios de atingirem suas metas são sistematicamente postos em práticas para o sucesso dos filhos no meio social, pois é através da educação que realizam suas aspirações (Passos, & Gomes, 2012, p. 360).

Mas nas classes sociais mais elevadas, a escola possui papel menor nas estratégias de socialização, pois “os títulos escolares são uma entre as várias propriedades da herança familiar, nem sempre a mais importante, já que dispõem de outros meios para conservar ou elevar a posição do grupo no espaço social (Passos, & Gomes, 2012, p. 361).

As famílias desenvolvem estratégias para maximização dos ganhos dos capitais investidos, nesse sentido, ao volume dos capitais que deve ser somado ao “empenho com que são traçadas as estratégias que conduzem ao êxito escolar dos filhos, isto é, ações deliberadas e racionais tendo em vista um fim previamente traçado ou aquelas realizadas ‘naturalmente’, intuitivamente, decorrentes da interiorização das regras do jogo” (Passos, & Gomes, 2012, p. 361).

entre as informações constitutivas do capital cultural herdado, uma das mais preciosas é o conhecimento prático ou erudito das flutuações desse mercado, ou seja, o sentido do investimento que permite obter o melhor rendimento, no mercado escolar, do capital cultural herdado ou, no mercado de trabalho, do capital escolar (Bourdieu, 2007, p. 134).

Isso explica parte do movimento em se buscar as “profissões do futuro”, estratégia de muitas famílias que buscam garantir condições ideais posteriores de seus herdeiros na reconversão dos capitais. Mas o sistema de aquisição de capital escolar possui limitações. “Numa sociedade de classes, os bens culturais são distribuídos de forma desigual, mas o sistema escolar ignora isso no âmbito do conteúdo que transmite, dos métodos e das técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação” (Passos, & Gomes, 2012, p. 350), o que acaba por reproduzir a desigualdade ao tratar, igualmente, os desiguais, dado que nem todos possuem as mesmas condições prévias de assimilação do capital escolar.

Bourdieu (2007) argumenta que, mesmo com a aquisição de um capital escolar, a origem social continua com seu papel de distinção

quanto menor for o recurso não a uma competência estreita e estritamente controlável, mas, sobretudo a uma espécie de familiaridade com a cultura e, em segundo lugar, quanto maior for a distância do indivíduo em relação aos universos mais ‘escolares’ e mais ‘clássicos’ para se aventurar em regiões menos legítimas e mais “arriscadas” da cultura chamada ‘livre’ (Bourdieu, 2007, p. 62).

O autor chama de geração enganada os que, acreditando na força transformadora dos diplomas escolares, confiaram na promessa do sistema de ensino em garantir uma identidade social e aquela que o mesmo realmente entregou, formalizada no mercado de trabalho, ou seja, esperando do diploma, o lucro que ele permitia aferir no estágio anterior do sistema de ensino. Além do mais, as estratégias desencadeadas pelos estratos de classe mais inferiores possuem eficácia reduzida (ou nula), em função do movimento dos estratos superiores que buscam manter uma condição privilegiada nessa “luta de classes”. Por exemplo, o fenômeno da inflação de diplomas também é fruto dos filhos

daqueles que possuem um elevado capital cultural e econômico. O argumento do autor é complementado pela análise do habitus e sua relação com um gosto de necessidade das classes de menor estrato social, pois, para ele, “a classe social não é definida somente por uma posição nas relações de produção, mas pelo habitus de classe que, ‘normalmente’ (ou seja, com uma forte probabilidade estatística), está associado a essa posição!” (Bourdieu, 2007, p. 350).

Metodologia

Este trabalho, de natureza descritiva, se valeu de uma orientação interpretativista para o alcance de seus resultados. Adotou-se o estudo de caso como estratégia de pesquisa. Em seu aspecto ontológico, essa pesquisa foi baseada no entendimento de que a realidade, é socialmente construída e delimitada a um contexto histórico e temporal. Epistemologicamente, essa pesquisa parte da perspectiva de que o conhecimento é influenciado pelos atores envolvidos, sendo possível de mudança ao longo do tempo (Hatch, & Cunliffe, 2006), dado que, agimos em um campo de forças e a eficácia dessa ação depende da posição a partir da qual atuamos. Entende-se que o instrumento comunicativo é o símbolo, um significado atribuído pelo homem para compreender a sua realidade (Berger, & Luckmann, 2004).

Partimos do princípio que o mundo social é um universo de pressuposições onde as regras, os objetivos que ele propõe, as hierarquias e as preferências que impõe, o conjunto das condições tácitas de pertencimento, que pode parecer óbvio para quem está dentro, “tudo isso está definitivamente assentado sobre o acordo imediato entre as estruturas do mundo social e as categorias de percepção que constituem a doxa, ou, como dizia Husserl, a protodoxa, percepção automática do mundo social como mundo natural” (Bourdieu, 2013, p. 112).

O corpus da pesquisa foi composto por estudantes do curso de administração pública da UNILAB, oriundos de países africanos que falam a língua portuguesa, a saber: Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde. Neste sentido, o que é analisado aqui não diz respeito ao estudante africano em geral, mas sim, especificamente, daqueles dos países envolvidos.

Os entrevistados pertencem a classes menos favorecidas (viés socioeconômico) em seus respectivos países. Ressalta-se que todos contam com ajuda da UNILAB para viabilizar suas estadias no país, incluindo despesas de moradia e de alimentação. A especificação a que cada classe eles pertencem é dificultada, dado que as classes não são as mesmas entre os países dos respondentes e destes, com o Brasil, fato que dificulta uma classificação comparativa.

A idade média dos nove respondentes, formados por quatro homens e cinco mulheres, é de 20 anos. Este número de entrevistados constituía, na época da coleta da pesquisa, o total de estudantes africanos do curso, representantes da primeira e da segunda turma, que foram constituídas com a maioria de brasileiros, diante da menor demanda de alunos africanos em relação às vagas formalmente oferecidas a este grupo. Nesse sentido, o número de nove entrevistados, correspondia ao total de

alunos que atendiam ao critério de intercâmbio internacional oriundo de países africanos.

Seguindo sugestão de Gibbert e Ruigrok (2010), se especificam agora as estratégias usadas na condução deste trabalho. O percurso metodológico seguido iniciou-se com o questionamento sobre a expectativa do impacto que o curso de administração possui como indutor de uma mobilidade social de estudantes africanos. Tal intuito é oriundo de uma intenção maior de melhor entender o impacto social da universidade em seu meio de influência.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, aplicadas nas instalações da UNILAB. Neste método de coleta, a opinião dos respondentes é um ponto de partida para que o cientista social introduza interpretações no intuito de compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, através das crenças, das atitudes, dos valores e das motivações (Gaskell, 2002).

As entrevistas foram gravadas com a autorização dos participantes, que estavam cientes sobre a natureza e os objetivos da pesquisa, sendo garantida a eles, a privacidade individual das respostas (Fontana, & Frey, 2005). Após a aplicação das entrevistas, que tiveram duração média de 50 minutos, foram realizadas as transcrições, para posterior análise. As informações foram tratadas através da análise de discurso (Alvesson, & Kärreman, 2000). As categorias trabalhadas na análise do campo foram: da realidade anterior e dos motivos, do curso de administração pública e de seus alcances e, da mobilidade social e das expectativas.

Da realidade anterior e dos motivos

Os depoimentos evidenciam condições aquém do que os respondentes gostariam, sendo um vetor inicial, tanto prático, como simbólico, de querer buscar condições melhores de estudo em outra nação (UNESCO, 2011): “[meu país] É mais ou menos, não é? É bom. Às vezes há conflito... É tudo, mas a vida lá é diferente com a daqui. É um pouco diferente. É um [país] mais subdesenvolvido...” (E.1). A vida no meu país não é assim..., há certas dificuldades na vida, também quanto à situação econômica do país, política, socioeconômica, não é? Então não é assim tão fácil (E.3). “Por um motivo muito forte que foi a realidade do meu país, não que seja ruim demais, mas ainda tem muitas coisas que devem ser melhoradas, como por exemplo: saúde, educação, o poder público, entre vários outros problemas, então resvolvi não estudar no país (E.6)”. Esses respondentes realçam as dificuldades sociais originadas na crise econômica ou refletidas nos conflitos bélicos, o que naturalmente não propicia um ambiente educacional condizente com o que poderíamos chamar de adequado.

A escolha pelo Brasil, além de possuir um sistema de ensino superior mais estruturado do que os países dos respondentes, dar-se também por uma proximidade cultural e da identidade brasileira, facilitada pelo idioma português: “Eu escolhi o Brasil como um país irmão, um país que tem a cultura mais ou menos próxima da minha cultura, um país que fala a mesma língua, que é

a língua portuguesa, o país de fato abre as portas para Guiné Bissau, portanto eu sinto orgulho de estar a cá, ter essa oportunidade, e falar com o povo brasileiro, pra mim é o meu segundo país, portanto, preferi vim cá” (E.3).

As baixas condições qualitativas do ensino também surgem nos depoimentos, o que acaba induzindo a migração: “Antes de vir para cá, a minha expectativa era estudar no meu país, por que vir para um país que você não conhece ninguém é difícil, não tem casa, tem que pagar tudo, é muito complicado, por isso eu prefiro estudar lá, mas só que o ensino lá é muito baixo [qualidade]” (E.2). “Eu fiz meu ensino médio e depois de terminar meu ensino médio, então eu optei, porque minha missão era sair para estudar fora, estudar fora porque, lá na minha terra, não tinha universidade pública” (E.4).

Esses depoimentos corroboram com o apresentado na literatura (Martins, 2010; Serrano, 2011), em relação aos principais motivos que levam os jovens africanos a emigrar para países, considerados, por eles, mais avançados em educação. Notadamente, são motivos que remetem a dificuldades estruturais, mas também, a expectativas de mobilidade social. Aqui está em jogo a acumulação de capital escolar (Bourdieu, 2007), formalizada em um título adquirido no estrangeiro e com maior legitimidade local. No jogo de forças do campo do poder, decorrentes das estratégias de reconversão desenvolvidas, a posse desse capital pode significar uma mobilidade e/ou maior poder na luta de classes.

A expatriação dos jovens respondentes é, majoritariamente, apoiada pela família, que ver nesta ação, uma possibilidade de transformação familiar (Nogueira, 2004): “Quando eu vi a notícia da UNILAB, eu fiquei alegre, por que os meus pais queriam que eu estudasse aqui, já que vai ter uma bolsa, queria que eu me escrevesse para eu participar, e também os meus irmãos estão todos aqui [no Brasil], e resolveram mandar a gente para cá, para estudar com o apoio deles” (E.5). “Foi a minha família que me incentivou, em que foi a minha tia que ficou sabendo da seleção dos alunos estrangeiro para vir para cá, então ela me ajudou a entregar os papéis e com a esperança de ser selecionada esperei até que chegou o dia, comecei a preparar as minhas coisas e a preparar o meu coração para esta nova etapa da minha vida” (E.6).

As famílias buscam desenvolver ações para conservar ou ampliar seu patrimônio e sua posição na estrutura de relações de classes. Os agentes buscam identificar a melhor maneira para reconversão de seus capitais. As famílias desses respondentes usam o intercâmbio acadêmico como um desses meios. Elas estão em um jogo em que as famílias de estratos superiores não estão indiferentes, certamente possuem outras estratégias que visam manter suas condições favoráveis. Ainda que Bourdieu (2007) chame atenção do quão é difícil uma verdadeira mobilidade social, a realidade desses países lusófonos, aparentemente de estrutura social mais polarizada e mais simplificada do que a sociedade francesa analisada, pode tornar mais permeável as fronteiras sociais e, em parte, é nisto que estas famílias devem estar apostando.

Do curso de administração pública e de seus alcances

O Brasil e seus cursos de administração pública, ainda que recebam críticas por determinadas ineficiências (Coelho, 2008; Fadul, Silva, & Silva, 2012; Peci, Freitas, & Sobral, 2008), possuem uma tradição e, conseguem exercer certa influência no continente africano. Chama atenção entre os participantes a visão do curso de administração pública como um meio para torná-los mais capazes de contribuir com seus países, uma expectativa de ajudar a mudar a realidade coletiva local, ou seja, indo além de uma perspectiva de melhoria individual. Nota-se um anseio de mudança das condições nacionais, mesmo para gerações futuras: "Tem muita importância, por que a Guiné-Bissau está a precisar de administradores, que é para levar o país em frente, por que lá no meu país, maioria das pessoas que estão lá, trabalha no aparelho administrativo, maioria não tem escola, não tem competência" (E.2). "Para voltar e dar uma contribuição no meu país em dar meu apoio, minha contribuição para o meu país e fazer mais e mais, não é só por causa do dinheiro que alguém vai receber, mas sim, para ajudar, porque vai nascer também nossos filhos e eles precisam ver nosso país desenvolvendo, e nós podemos ajudar a dar um passo, para eles passarem na frente" (E.1). "A minha motivação principal, foi à questão de reforma para o meu país. É a questão principal. Porque lá no meu país a gente tem muita dificuldade, a gente não tem pessoas, mesmo no quadro de reis que fazem a área administrativa. A gente tem lá só as pessoas que tem outras formações" (E.4). "É um curso muito importante para o meu país, que é um país que está atrás do desenvolvimento, precisa encontrar boa governança, para melhorar, para fazer com que essa situação decadente se ilumine, então é um curso pra mim, na verdade, muito importante" (E.3).

Tais comentários simbolizam uma visão coletivista dos respondentes na qual o curso de administração pública não é apenas visto sob sua perspectiva operacional de melhoria da capacidade de gestão dos participantes, o que é algo natural e esperado, mas sim, sob um prisma de reordenamento social, o que corrobora com a visão de Zamberlan et al (2009):

o jovem busca ter uma visão clara do contexto sócio-político-econômico-religioso em que se criou [...]. De lá (África) vieram jovens de diferentes nações que precisam tomar consciência da riqueza comum e das dificuldades existentes para definir a própria identidade e, desta maneira, ampliar o estudo acadêmico para o desenvolvimento de sua personalidade com o contexto de sua região geográfica (Zamberlan et al, 2009, p.117).

Chama-nos atenção a reduzida manifestação quanto a um retorno financeiro da empreitada de cada jovem. Ainda que a aquisição de capital financeiro venha a ocorrer com a atuação profissional decorrente do curso realizado, o silêncio pode nos dar pista de outra maneira de simbolizar a aquisição de capital escolar. Aqui também podemos especular sobre uma realidade local na qual o capital social (Bourdieu, 2007), mais do que o capital financeiro, pode ser valorizado e usado como um mecanismo de influência no (re)posicionamento das classes sociais.

Da mobilidade social e das expectativas

Podemos admitir que, se há uma hierarquia em função da obtenção ou não de um título escolar, há também uma distinção em função de qual instituição outorgou tal título. É sabido o prestígio possuído por algumas universidades norte-americanas e de algumas de nações européias no campo científico. As nações em desenvolvimento ainda não possuem este status. Nesta ordem, alunos africanos, ao buscarem a titulação em países mais desenvolvidos, mesmo em países do continente Sul, alcançariam um maior grau de legitimidade de seus títulos acadêmicos, o que amplia o capital cultural (Bourdieu, 2007) atrelados aos mesmos.

A vinda para o Brasil traz consigo um componente de forte apego simbólico. Não se trata apenas da obtenção formal de um curso de graduação que viabilize uma profissão, emprego e tudo que esta condição pode proporcionar. Trata-se também da possibilidade de mobilidade social, do curso ser um "divisor de sonhos", dado que estes jovens não dispõem de capital econômico suficiente para se enquadrarem nos estratos sociais superiores: "[O curso] Pode mudar muito pra mim, eu sei e eu sinto que pode mudar muito a minha vida porque está mudando, já começou a mudar, eu estou aprendendo muitas coisas que eu não sabia" (E.1). A perspectiva de elevação do capital escolar já influencia esse respondente a valorizar o título como meio de mobilidade, mesmo para os seus descendentes.

Isso exemplifica os diálogos que, em geral, simbolizam sentimentos de esperança em um futuro melhor, para si e para os pares. A expectativa é que o conhecimento em gestão pública em aquisição possa ser um catalisador para ajudar na construção de uma nova realidade. Embora a vinda para o Brasil possa ter suas adversidades, elas são superadas pelas esperanças de, no retorno ao país de origem, modificar a realidade atual e das futuras gerações. Essa expectativa encontrará uma barreira na perspectiva de Bourdieu (2007), que coloca a origem social como a principal força da distinção social, que, associada ao habitus da classe e às estratégias de manutenção dos representantes de estratos superiores, acabam por limitar a mobilidade social por meio dos títulos acadêmicos. Nessa ordem, continuaria a existir uma geração enganada, dado que o capital escolar e as promessas do sistema de ensino em garantir uma identidade social não seriam suficientes para uma mobilidade significativa (Bourdieu, 2007).

Ainda assim, o curso para estes estudantes tem um significado maior do que o aspecto técnico. Prevalece entre os respondentes, a noção de que o curso de administração pública vai além da transformação pessoal. É uma possibilidade para alterar a sociedade em que eles vivem (Rezende, 2009; Saint Martin, 2004). Expressões como povo, comunidade e realidade local simbolizam o espírito coletivista dos respondentes: "Na minha vida profissional, o curso vai fazer com que de fato, eu tenha a credibilidade em qualquer sociedade, vai fazer com que não só eu, já sou uma pessoa mais ou menos conhecida, mas vai fazer com que o povo confie em mim, como uma pessoa competente a fim de passar a frente, então é assim" (E.3).

Percebe-se ainda nos relatos uma solidariedade social, em que emerge a expectativa em contribuir com a sociedade local, a

partir da qualificação que o curso pode oferecer (Zamberlan et al., 2009): “Mudar a realidade do poder público que está ligada às principais prioridades do país, como por exemplo: saúde, educação, entre outros. Levar ações que são necessárias para mudar a realidade do país e serem conhecidas fora dela, para com isso, nascerem outras oportunidades de mudança na mesma” (E.6). “Pode mudar lá em meu país, sobretudo no interior, nas regiões, tem pessoas mais carentes que precisam de controle, em termo administrativo, nas escolas, escolas que não tem nem carteira, as pessoas procuram, às vezes, pedra para sentar, tem escolas da região que precisam muito bem de pessoas para que possa ir para frente, para que possa ter melhorias, em termo administrativo, planejamento” (E.2).

Essas respostas acabam também por explicitar a preocupação dos respondentes com o capital escolar, nesse caso, no plano coletivo. Mais uma vez, na expectativa que, esse capital, possa ser reconvertido em mobilidade social.

As realidades dos países dos respondentes encontram-se em um momento histórico em que o diploma superior ainda não sofreu uma desvalorização de seu valor social, como Bourdieu (2007) analisa para a realidade francesa da segunda metade do Século XX, em virtude de sua raridade local, o que permite que os respondentes tenham uma maior expectativa que suas diplomações possam garantir uma maior reconversão de capitais, ou seja, os possibilite iniciar ou acelerar um processo de reposicionamento na estrutura de classes. Para Bourdieu (2007), a luta de classes estabelecida, embasada na estrutura social, favorece as classes superiores e trás poucas mudanças significativas nesta estrutura, sendo mais comum, a mudança em níveis individuais. Porém, diante de contextos tão distintos nos países africanos dos respondentes, seria razoável supor na perspectiva de uma modificação social mais ampla.

Para esses jovens, diante de uma expectativa de um maior desenvolvimento socioeconômico em seus países, há sim uma possibilidade de reposicionamento estrutural. É esperado que os membros das classes superiores saiam na frente, mas não seria improvável supor que esse desenvolvimento demande atores para a composição de quadros médios para uma nova posição social que se constrói. Nesse caso, membros de estratos inferiores seriam alçados aos quadros médios e aqueles detentores de capital escolar teriam um diferencial, ainda que as condições familiares originais não permitissem uma maior mobilidade. Talvez estejamos especulando sobre uma reconversão social de uma classe inteira.

Comentários Finais

A educação pode ser um caminho a ascensão social. No plano governamental, as nações desenvolvidas ou em desenvolvimento utilizam-se de políticas públicas em que a formação e a qualificação profissional são pilares para o desenvolvimento socioeconômico. No plano pessoal, as famílias também vêem a educação como um caminho sustentável para a formação cidadã e para uma mobilidade social, ou uma estabilidade, no caso daqueles que já se encontram no estrato superior.

Quando as condições econômicas das famílias possibilitam um intercâmbio educacional, normalmente, a busca voltava-se para nações desenvolvidas, refletindo uma histórica hegemonia dos países do hemisfério Norte no contexto educacional. Nos últimos tempos, uma nova realidade surgiu. A influência crescente de países emergentes na economia mundial provocou mudanças nas relações internacionais, com um peso maior entre países do hemisfério Sul.

Esta crescente importância se reflete no contexto educacional. Aliado com as condições facilitadoras do fluxo migratório no contexto global (Harvey, 1992), e uma expertise superior a várias nações do Sul, o Brasil atrai cada vez mais estudantes que buscam aqui, melhores condições de infraestrutura e de capital humano para o desenvolvimento de sua vida acadêmica superior. No campo de administração pública, este movimento pode contribuir com uma nova fase da geopolítica brasileira. É neste cenário que muitos jovens africanos têm escolhido o Brasil para desenvolverem seus estudos (Zamberlan et al., 2009; UNESCO, 2011).

Os dados que emergiram da pesquisa de campo revelam novas perspectivas que o curso de administração pública pode fornecer. Já é sabido o seu potencial natural de munir conhecimento em gestão pública que pode contribuir com a qualidade e a eficiência das ações públicas. Mas, além disso, este curso pode ser também um meio de mobilidade social, sobretudo para estudantes de países não desenvolvidos ou em desenvolvimento, como é o caso dos alunos africanos aqui investigados.

Esse trabalho parte de uma expectativa de mobilidade social. Nessa ótica, os respondentes, em geral, almejam contribuir com uma transformação social em seus países. O uso de um maior capital escolar seria o propulsor dessa perspectiva.

Porém, Bourdieu (2007) mostra uma perspectiva teórica que limita a mobilidade social por meio do capital escolar. Para o autor, o fator preponderante é o capital oriundo da família, evidenciado pela origem social do indivíduo. O diploma teria uma capacidade reduzida em tal propósito em função de sua posse altamente disseminada na sociedade atual, o que reduziria sua vantagem competitiva no jogo social de luta de classes. Para o autor, nem todos possuem as mesmas condições prévias de assimilação do capital escolar, e mesmo o habitus dos estratos menos favorecidos contribui para anular, ou limitar, os efeitos do diploma em um ajuste estrutural na sociedade.

A despeito da análise bourdiesiana de pouca mobilidade vertical entre os estratos de classe, que se deteve fundamentalmente na realidade francesa das décadas de 1960 e 1970, a condição particular de países africanos, aqui representados entre os respondentes, pode significar outra realidade, assim como defendem Vaara & Frý (2011), em uma análise sobre educação gerencial, onde enfatizam a pertinência de ampliar a análise boudiesiana para outras realidades culturais.

Diferente de sociedades consideradas maduras, e com um contexto institucional de poucas mudanças radicais, as condições sociais em países em desenvolvimento podem permitir um maior

grau de mobilidade social. Certamente haverá uma classe superiora, detentora de alto capital financeiro e de capital cultural, que desenvolverá suas estratégias de manutenção de suas condições privilegiadas, mas podemos especular que outras classes poderão, com o apoio do capital escolar adquirido, galgar espaços no intrincado sistema de luta de classes.

É sabido também que os ganhos de capital escolar são mais eficientes nos deslocamentos individuais, que são mais comuns do que uma transformação da estrutura social. O que os jovens participantes dessa pesquisa parecem acreditar é em uma efetiva transformação de suas sociedades, mas só poderemos constatar isso no futuro.

Ressaltamos que essa pesquisa trabalha com expectativa de mobilidade, o que deve ser levado em consideração em seus resultados, dado que a teoria Bourdiesiana foca não em expectativas, mas em mobilidade (ou a dificuldade dela) social efetiva.

Por fim, destacamos a pertinência de ampliar a discussão desta temática para outras realidades institucionais que recebem alunos estrangeiros, não somente da África, mas de outros países do hemisfério Sul. As pesquisas com um maior número de alunos, de variadas nações e de outras instituições, certamente, vão jogar novas luzes para melhor compreendermos este recente fenômeno. No futuro, pesquisas também poderão averiguar os resultados práticos alcançados por estudantes estrangeiros em uma eventual mobilidade social com a aquisição de maior capital escolar em países em desenvolvimento.

Referências

- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2000). Varieties of discourse: On the study of organizations through discourse analysis. *Human Relations*, 53(9), 1125-1149.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2004). *A Construção Social da Realidade*. (24a ed.). Petrópolis: Ed. Vozes.
- Bresser-Pereira, L. C. (2006). Gestão do Setor Público: estratégia e estrutura para um novo estado, In: _____, Spink, P. (Org.) *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. (7a ed.). Rio de Janeiro: FGV.
- Bourdieu, P. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, Porto Alegre: Zouk.
- _____. (2013). Capital simbólico e classe social. *Novos Estudos CEBRAP*, 96, 105-115.
- Castro, A. A., & Cabral Neto, A. (2012). O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 69-96.
- Coelho, F. de S. (2006). *Educação Superior, Formação de Administradores e Setor Público: um estudo sobre o ensino de administração pública – em nível de graduação – no Brasil*. Tese de doutorado, Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.
- _____. (2008). A problemática atual do ensino de graduação em administração pública no Brasil. *Cadernos Ebape*, número especial.
- CPLP. (2012). *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*. Recuperado em www.cplp.org.
- Emediato, C. A. (1978). Educação e transformação social. *Análise Social*, 14(54), 207-217.
- Fadul, É. M. C., Silva M. de A. M. da, & Silva, L. P. da. (2012). Ensaiando interpretações e estratégias para o campo da administração pública no Brasil. *Rev. Adm. Pública*, 46(6), 1437-1458.
- Ferreira, M. J. da S. M. (2005). Educação e Política em Angola: uma proposta de diferenciação social. *Estudos Africanos*, n. 7-8.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The Interview: from neutral stance to political involvement. In: Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. (3a ed.). (pp. 695-727). Thousand Oaks: Sage.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas Individuais e Grupais In: Bauer, M. W., & Gaskell, G. (Org.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (pp. 64-89). Petrópolis: Vozes.
- Gibbert, M., & Ruigrok, W. (2010). The "What" and "How" of Case Study Rigor: three strategies based on published work. *Organizational Research Methods*, 13(4), 710-737.
- Harvey, D. (1992). *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Edições Loyola.
- Hatch, M. J., & Cunliffe, A. L. (2006). *Organizations Theory: modern, symbolic, and post-modern perspectives*. (2a ed.). New York: Oxford University Press.
- Jameson, F. (1997). *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática.
- Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010 (2010). Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República.
- Lemos, A. H. da C., Neves, D. R., & Rodrigues, P. do R. F. (2013). Inserção de Alunos Bolsistas no Mercado de Trabalho: Qual o Valor do Diploma Universitário? *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 7(4), 24-41.
- Lima, M. C., & Maranhão, C. M. S. de A. (2009). O Sistema de Educação Superior Mundial: entre a Internacionalização Ativa e Passiva. *Avaliação*, 14(3), 583-610.
- Madureira, C. (2005). A formação Profissional Contínua no Novo Contexto da Administração Pública: possibilidades e limitações. *Rev. Adm. Pública*, 39(5), 1109-1135.
- Martins, F. (2010). *O Paradoxo das Oportunidades: jovens, relações geracionais e transformações sociais - notas sobre Cabo Verde*. E-Working Paper, Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.
- Nogueira, M. A. (2012). Viagens de Estudo ao Exterior: as experiências de filhos de Empresários In: Passos, G. de O. & Gomes, M. B. *Nossas Escolas Não São as Vossas: As Diferenças de Classe*. *Educação em Revista*, 28(2), 347-366.
- Paula, A. P. P de. (2005). *Por uma Nova Gestão Pública*. Rio de Janeiro: FGV.
- Peci, A., Freitas, A. de A., & Sobral, F. (2008). O Dilema "Qualidade Versus Quantidade" no Ensino em Administração Pública: uma análise da experiência norte-americana. *Cadernos Ebape*, número especial.
- Institute of International Education. (2013). Project Atlas. Recuperado em <http://www.atlas.iienetwork.org>.
- Rezende, C. B. (2009). *Retratos do Estrangeiro: identidade brasileira, subjetividade e emoção*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Saint Martin, M. (2004). Introdução In: Almeida, A. M. F., Canêdo, L. B., Garcia, A., & Bittencourt, A. B. (Org.) *Circulação Internacional e Formação Intelectual das Elites Brasileiras*. (pp. 17-26). Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Santos, C. G. dos, & Carrion, R. da S. M. (2011). Sobre a Governança da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento: atores, propósitos e perspectivas. *Rev. Adm. Pública*, 45(6), 1847-68.
- Serrano, M. L. E. (2011). "África" en Río de Janeiro: Una cartografía sobre la inmigración contemporánea. *MEMORIAS - Revista digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano*, 8(15), 272-302.
- UNESCO. (2011). Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Compendio Mundial de la Educación 2010: Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- UNILAB. (2011). Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. *Proposta Unilab de Cooperação Sul-Sul [Mimeo]*. Redenção.
- _____. (2013). Vários. Recuperado em <http://www.unilab.edu.br>.
- Vaara, E., & Fay, E. (2012). Reproduction and Change on the Global Scale: A Bourdieusian Perspective on Management Education. *Journal of Management Studies*, 49(6), 1023-1051.
- Vasconcelos, A. B. (2014). Educação Democrática Como Pedra Angular da Participação Social e Política: desafios e oportunidades. *Administração Pública e Gestão Social*, 6(2), 82-87.
- Zamberlan, J., Corso, G., Bocchi, L., Fillippin, J., & Kükamp, W. (2009). *Estudantes internacionais no Processo Globalizador e na Internacionalização do Ensino Superior*. Porto Alegre: Solidus.